

Revista Fuentes
2019, 21(2), 177-188

I.S.S.N.: 1575-7072 e-I.S.S.N.: 2172-7775
<http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>



Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y curriculum escolar para la transformación social

Redefining the territory of school: educational spaces for social
transformation

Auxiliadora Sales
Joan A. Traver
Odet Moliner
Universitat Jaume I

Recibido: 29/09/2019
Aceptado: 27/11/2019

ABSTRACT

The study is focused on a project of a school and community transformation process developed in a rural school that review the curricular practices in order to link to territory from an intercultural and inclusive framework. The method is a case study. A Learning Service project is planned and implemented in order to link the school curriculum with the needs of the territory. The aim is to describe and analyse how the processes of participation of the educational community and the democratic negotiation of the school curriculum have enhanced the cohesion of the educational community around a common goal in a territory in tension. The qualitative tools to collect and produce data have been participant observation, interviews and focus groups. The results show that the practice of the ApS has been an opportunity for students to learn curricular contents and develop competences connected to their own context. The curricular practice makes to think about educational spaces critically, enhancing the students' empowerment in defense of the right to a dignified school of quality. The permeability of the school and its positioning as an agent of social change appear as key factors in the development and management of a democratic school.

KEY WORDS: community participation, intercultural education, curriculum, learning environment, social change.

RESUMEN

El estudio que se presenta se enmarca en un proyecto de transformación escolar y comunitaria desarrollado en una escuela rural, que reformula sus prácticas curriculares para vincularse a su territorio desde un modelo educativo intercultural e inclusivo. Metodológicamente se trata de un estudio de caso. En él se planifica e implementa una práctica educativa de aprendizaje de servicio (ApS) en la que se vincula el currículo de la escuela y las necesidades del territorio. El objetivo es describir y analizar de qué manera los procesos de participación de la comunidad educativa y la negociación democrática del currículo escolar han favorecido la cohesión de la comunidad educativa mediante la vertebración de un proyecto común en un territorio en tensión. Los instrumentos de recogida y producción de datos han sido la observación participante, entrevistas y grupos de discusión. Los resultados muestran que la práctica del ApS supuso una oportunidad para el aprendizaje de contenidos curriculares y el desarrollo de competencias por parte del alumnado a partir de su entorno más inmediato. La práctica curricular desarrollada hace repensar los espacios educativos, permitiendo el empoderamiento del alumnado en su defensa del derecho a una escuela digna y de calidad. La permeabilidad de la escuela y su posicionamiento como agente de cambio social, aparecen como factores clave en el desarrollo y gestión de una escuela democrática.

PALABRAS CLAVE: participación comunitaria, educación intercultural, curriculum, contexto de aprendizaje, cambio social.

Autora de correspondencia:

Auxiliadora Sales Ciges, Universitat Jaume I, Dept. Pedagogía, Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. E-mail: asales@uji.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9915-0401>.

1. Introducción

La educación en la sociedad global nos exige, como educadores y ciudadanía, repensar la escuela y sus prácticas una nueva visión del hecho educativo en la que se respete la diversidad en cualquiera de sus manifestaciones y se luche contra todo tipo de desigualdad y exclusión (Aguado y Ballesteros, 2015; Echeita y Ainscow, 2011; Kincheloe y Steinberg, 1997) al tiempo que se convierte en una institución para la transformación social desde participación comunitaria y democrática (Muñoz, 2011). Inclusión, interculturalidad, democratización y territorialización constituyen los ejes sobre los que se estructura la propuesta de una escuela incluida y vinculada a su territorio como agente activo de cambio social (Traver, Moliner y Sales, 2019). Son centros “de código abierto” y “no etnocéntricos” (Essomba, 2006), con procesos permeables en constante reconstrucción que crean los vínculos entre escuela y el entorno que posibilitan transformaciones en ambos sentidos (Guarro, 2005).

Uno de los factores clave que permiten avanzar hacia este modelo de escuela es la participación ciudadana. Se trata de apelar a la implicación activa, a la reflexión y la participación desde un liderazgo inclusivo, que es ético y movilizador del valor de comunidad y de la capacidad de autodeterminación (Dezuanni y Monroy-Hernández, 2012).

Dos ideas vertebran este enfoque: la escuela entendida como espacio de aprendizaje de participación ciudadana y las prácticas educativas entendidas como interconexión de saberes que responden al mestizaje sociocultural en un proceso de continua resignificación (Freire, 1999; Sleeter, 2018).

Se trata de legitimar a toda la comunidad educativa en la búsqueda de nuevos modelos culturales, curriculares y sociales en un proceso de indagación colaborativa que permite transformar las prácticas escolares, enfatizando el protagonismo de los agentes sociales del entorno y construyendo conocimiento en un proceso democratizador que otorga un papel de activismo político al profesorado y a las comunidades (Gale y Densmore, 2007). El debate se tiene que abrir desde el centro educativo para concienciar a toda la comunidad de las actitudes y prácticas excluyentes que subyacen tanto en la propia formación del profesorado como en el currículum, en la elaboración y presentación de los materiales y recursos, en la distribución de expectativas de éxito escolar y social, en la evaluación y control de los resultados, en el lenguaje empleado o en los valores y actitudes que se favorecen en la escuela (Sales, Traver y García, 2011). De este modo, una escuela incluida permite vivir la democracia activamente y en ella el profesorado se concibe como un investigador comprometido que trabaja de manera coordinada con otros agentes comunitarios en la identificación, análisis y solución de los problemas de su entorno (Larrauri, 2012).

La dimensión transformadora de la educación desde proyectos participativos promueve la capacidad crítica, comprometida con el entorno y generadora de nuevas oportunidades para la ciudadanía (Jiménez Seco, 2014). Si entendemos el aula como un espacio creativo de aprendizaje en un mundo cada vez más interconectado y globalizado, la participación se entiende, desde la creatividad compartida, como una forma de actuar en el mundo, que no puede ser sino colaborativa (Clapp, 2018). La comunidad educativa genera esta cultura de la colaboración a partir de proyectos de trabajo centrados en la voz del alumnado y las necesidades del entorno, considerando la investigación social como un proceso empoderador personal y social (Bucknall, 2018). El Aprendizaje Servicio (ApS) como práctica curricular confiere al aprendizaje un sentido cívico y permite combinar en un proyecto el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad (Puig, 2009). Es pues, una oportunidad de ejercer una ciudadanía responsable con visión transformadora del contexto social.

La escuela, redefinida desde modelos de aprendizaje situado y vinculada a su territorio, no es solo un referente geográfico inmediato, sino que amplía la mirada a espacios más lejanos pero simbólicamente próximos al proyecto compartido. Los entornos, los espacios, incluso las ciudades educadoras son lugares de encuentro e intercambio cultural que no solo han de mejorar la vida de las personas sino también la democratización e innovación de la escuela (Carbonell, 2001).

Poner el foco en este concepto de territorio permite repensar los espacios de aprendizaje y convivencia escolares desde un enfoque comunitario y holístico, plural en sus lógicas y lenguajes, pero entendido como un sistema planetario complejo e interconectado (Carbonell, 2001; Morín, 2015). Como señala Jaume Carbonell (2001, p. 105): “El territorio se convierte en un libro abierto o en un cuaderno de bitácora que nos permite penetrar en los lugares donde habitan, se relacionan, trabajan, se realizan y se divierten los seres humanos: un mundo diverso y contradictorio”. Así pues, la construcción del espacio educativo se encuentra entre lo cultural y lo biológico, “aceptando que se implican mutuamente y conviven en lo cotidiano, creándose ámbitos emocionales entrelazados con el medio” (Cabanellas y Eslava, 2005, p. 37). Y así hay que repensar los espacios escolares, históricamente concebidos desde el control y la homogeneización cultural, para reconvertirlos en espacios de experimentación y creación cultural vinculada a su territorio social y natural. Algunas propuestas pedagógicas, como la de Reggio Emilia o experiencias de diálogo entre arquitectura y pedagogía nos ofrecen ideas innovadoras que luchan contra el carácter inmovilizante, autoritario y discriminatorio de la escuela (Malaguzzi, 1996; Cabanellas, Eslava, Tejada y Hoyuelos, 2005).

De esta forma, se entiende el aprendizaje colaborativo en un mundo global en el que poner las competencias tecnológicas y comunicativas al servicio de la formación de una ciudadanía crítica para la justicia social (Shonfeld y Gibson, 2019). Esto supone desarrollar propuestas curriculares que cuestionen la exclusión y la opresión, visibilizando los condicionantes institucionales que las generan y decolonizando las prácticas educativas y la cultura escolar desde enfoques interculturales e inclusivos (Chambers y Balanoff, 2009; McTaggart y Curró, 2009). Estos enfoques reivindican la vinculación de los saberes comunitarios y locales en el espacio cultural escolar al mismo tiempo que remarcan la importancia de hacer posible la interrelación entre espacios compartidos y comprensibles entre culturas, entre lo local y lo global (Jiménez, 2009).

Abrir las problemáticas educativas a un diálogo igualitario entre las lecturas del territorio escolar y las ajenas a él, nos lleva la mirada hacia una perspectiva “glocal” de los proyectos educativos. Como señala González (2000, p. 264): “Que lo global es lo local es una manera de expresar la llamada *glocalización*”. Este nuevo posicionamiento nos permite una toma de mayor concientización sobre el desarrollo humano, la cultura y la identidad terrenal (Freire, 1989, 2002; Morín, 2001), entendiendo que nuestro día a día y nuestro devenir está íntimamente ligado al de nuestros semejantes y al del globo que habitamos. Los sectores clásicos de las comunidades escolares, el profesorado, las familias y el alumnado, interseccionan y mezclan sus saberes y propuestas con las de otros agentes externos a la propia escuela (comunidades profesionales, asociaciones cívicas, vecindario, etc.). En estos proyectos

se combinan distintas visiones sobre el territorio, la cultura y los saberes que abren la mirada desde lo local a lo global, problematizando la realidad propia de un territorio desde los universales que nos igualan en la conciencia de una identidad terrenal (Lozano, Traver y Segarra, 2018, p. 84).

La participación de la comunidad se estructura, de esta manera, en una red educativa que pasa a definirse como *glocal*. Como señala Power (2003, p. 67), “la cultura cotidiana se encuentra en aumento determinada por una combinación de signos y conceptos que se extraen tanto de lo local como de lo global (lo glocal), y el campo simbólico en el cual se forman las identidades culturales se mezcla cada vez más con símbolos híbridos y globales”. Planificar los proyectos y experiencias educativas desde este posicionamiento precisa de buenas dosis de apertura al medio, de flexibilizar y negociar las propuestas educativas y de una mayor conciencia solidaria y terrenal. Debemos entender que “nuestra realidad va ligada a la del mundo que habitamos, que nuestros problemas no son exclusivos del lugar ni de las personas que en él vivimos, que cuando somos capaces de dialogar desde la diversidad en igualdad de condiciones tenemos más y mejores oportunidades para aprender” (Traver, Aguirre y Moliner, 2018, p. 84-85).

2. Metodología

2.1. Contexto

El caso analizado en esta investigación se centra en un colegio público rural agrupado (CRA) de la provincia de Valencia, conformado por los aularios de dos pequeñas poblaciones rurales con un nivel socioeconómico medio-alto. Esta escuela lleva varios años en proceso de transformación hacia un modelo intercultural e inclusivo. Este proceso no ha estado exento de problemas y tensiones que han puesto en cuestión quién forma parte de la comunidad educativa y cómo generar un proyecto común que tenga en cuenta la pluralidad de voces e intereses. El sentido de pertenencia, la cohesión de la comunidad educativa y la vinculación con el territorio son elementos claves de este proceso. Este centro escolar consta de dos aularios ubicados en dos localidades contiguas. Desde su fundación como CRA, uno de sus principales objetivos ha sido tender puentes entre las dos comunidades vecinas y conformar un proyecto de escuela común y solidario. La pretensión del equipo directivo es construir una nueva manera de verse como una comunidad que tiene unos valores compartidos y que aprende y trabaja colaborativamente hacia una escuela intercultural inclusiva, aunque lo hagan desde dos poblaciones vecinas.

Durante los dos últimos cursos, la evaluación de su proyecto de transformación revela que en el CRA la participación todavía se da en la “periferia” del proceso de aprendizaje (más centrada en la participación familiar) y ha comenzado a hacerse patente la necesidad de enfocarla más en las prácticas curriculares. Al mismo tiempo, se observó que la voz del alumnado se mostraba todavía débil y quedaba a menudo invisibilizada en el Consejo Escolar y en las sesiones de debate, por lo que se decidió en asamblea comunitaria de final de curso, iniciar un proyecto de ApS, gestionado por profesorado, alumnado y familias de 6º de Primaria, para ofrecer un servicio a la comunidad desde la revisión del currículum escolar. Un proyecto centrado en la reforma de los dos edificios del CRA, que creara cohesión de grupo y se viviera como un proyecto compartido que beneficia a toda la comunidad.

Los participantes en el estudio han sido el alumnado de 6º de Primaria del CRA, los dos profesores tutores de los dos aularios y las familias participantes en el ApS, así como el equipo directivo del centro y la concejala de educación del ayuntamiento.

2.2. Método

Se trata de un estudio de caso (Gutiérrez, Pozo y Fernández, 2002; Stake, 1998; Yin, 2009) en el que ponemos el foco de investigación en el proceso de planificación y puesta en acción de una práctica curricular de Aprendizaje Servicio (ApS) en la que, mediante procesos participativos de negociación del currículum por parte de los diferentes sectores de la comunidad educativa, se vincula el currículum escolar al territorio. El objetivo del trabajo consiste en describir y analizar de qué manera los procesos de participación de la comunidad educativa y la negociación democrática del currículum escolar han favorecido la cohesión de la comunidad educativa y la vertebración de un proyecto común en un territorio en tensión.

Partimos de dos preguntas de investigación:

1. ¿Qué contenidos curriculares permiten repensar los espacios escolares y a su vez reorientan en la transformación del contexto?
2. ¿Con quién se comparte la mirada sobre el territorio y se generan espacios colaborativos?

El proyecto de ApS profundiza en la participación de la comunidad en la planificación y puesta en acción de una propuesta educativa que vincula el currículum escolar con las necesidades del

territorio. La temática del mismo surge de la necesidad de mejorar las instalaciones e infraestructuras de los dos edificios escolares del CRA. Para llevarlo a cabo se desarrollaron las siguientes fases:

1) *Diagnóstico y análisis compartido de las propuestas de acción.* En una Jornada de puertas abiertas se organizaron grupos de trabajo mixtos (profesorado-alumnado-familias) que, partiendo de un mapeo social y una fotovoz (Aguirre et al. 2018), realizaron propuestas para desarrollar el ApS. Posteriormente, en una sesión de trabajo comunitaria (alumnado, familias, profesorado, vecindario/agentes territoriales/administración local), dinamizados por el equipo investigador, se realizó un análisis deliberativo y la priorización de las propuestas, que fue ratificada y consensuada con el claustro de profesorado y la asamblea comunitaria. La temática elegida fue la reforma y mejora de las infraestructuras de los dos aularios del CRA.

2) *Sesión comunitaria del grupo-clase para informar sobre la planificación y el análisis de la práctica ApS.* El maestro y la maestra tutores de cada grupo clase realizaron una sesión informativa con toda la comunidad educativa de la clase (familias, alumnado y profesorado especialista) para explicar, acordar la propuesta de trabajo que van a implementar, y solicitar la participación de familiares en la misma.

3) *Sesiones de aula para realizar la planificación comunitaria del ApS.* El trabajo fue liderado por el maestro y la maestra tutores de los dos grupos. El equipo investigador acompañó el proceso, ofreciéndose como un recurso más para el centro y como un amigo/a crítico/a. La dinámica de trabajo seguida en ambos grupos se centró en el uso de la asamblea de clase y los grupos de trabajo cooperativos. En cada grupo clase se realizaron 2 sesiones, con la siguiente estructura de trabajo: Presentación del ApS a toda la comunidad del grupo-clase y planificación conjunta de la propuesta siguiendo la carpeta de ApS.

4) *Implementación y desarrollo del ApS.* El ApS se desarrolló por cada uno de los dos grupos-clase siguiendo la planificación realizada en la fase anterior. En esta ocasión, el proceso fue liderado y ejecutado por el alumnado, bajo la supervisión de su profesorado y siguiendo las pautas de la carpeta del ApS. El alumnado trabajó en pequeños grupos de aprendizaje cooperativo que se responsabilizaron y llevaron a cabo una parte del servicio diseñado. Para ello, realizaron contactos con otros agentes de la comunidad, realizaron entrevistas, redactaron informes, realizaron maquetas y presentaron sus propuestas al resto de la comunidad educativa y a la Administración local.

2.3. Instrumentos y participantes

Para la recogida de información hemos utilizado herramientas propias de la investigación cualitativa como son las entrevistas (E), la observación participante (OP) o los grupos focales (GF). En concreto, se han realizado dos observaciones participantes (una en cada aulario), 3 entrevistas (a los dos maestros tutores y otra a la concejala de educación del ayuntamiento) y dos grupos focales heterogéneos (alumnado, familias, maestros e investigadores). Estas herramientas se han utilizado para profundizar en el sentido de las situaciones y el significado que les dan las personas participantes en el desarrollo del proyecto (Denzin y Lincoln, 2012). Los participantes en el estudio han sido el alumnado de 6º de Primaria del CRA(A), los dos profesores tutores de los dos aularios (M), las familias participantes en el ApS (F), la concejala de educación del ayuntamiento (AL) y el equipo de investigación (I) que realizó las observaciones participantes en los dos aularios. Para identificar los verbatim hemos utilizado el siguiente sistema de codificación: Instrumento-Colectivo participante (ejemplo Entrevista, maestros/as: "E, M").

El análisis de la información se ha realizado mediante un análisis de contenido a partir de categorías teóricas recogidas en las preguntas de investigación referidas a los contenidos curriculares (competencias, valores, estrategias de autogestión, espacios), la vinculación con el territorio y el trabajo colaborativo. La validación de las categorías se ha realizado siguiendo el criterio de credibilidad de la investigación cualitativa (Guba, 1985), utilizando la observación persistente, la comprobación con los participantes y la triangulación de herramientas y de participantes.

3. Resultados

La presentación de los resultados se ha organizado en función de las dos preguntas de investigación.

1. *¿Qué contenidos curriculares permiten repensar los espacios escolares y a su vez, revierten en la transformación del contexto?*

La práctica del ApS, como proyecto, supuso una oportunidad para el aprendizaje de contenidos curriculares y el desarrollo de competencias por parte del alumnado a partir de su entorno más inmediato. Aprendieron de forma experiencial las matemáticas: nociones de medida, cálculo, geometría.

“Aprendemos a medir, a calcular a representar un plano” (GF, A).

“Para la realización de este taller los alumnos utilizan una maqueta de la escuela de poliestireno expandido, a escala 1:28 y unas figuras en forma de pictograma hechas por los alumnos/as, que representan los espacios que ha de tener el aula” (OP, I).

“En matemáticas nos cuadraba todo: presupuestos, planos, superficies, áreas, medidas...” (E, M1).

El uso del lenguaje escrito, la música y el manejo de las tecnologías de la información se adquirieron con una clara intención comunicativa.

“(Los alumnos) Deciden desarrollar una circular de presentación y dejar información en el buzón del colegio. También, se cree necesario elaborar un video todos los viernes, explicando el trabajo realizado cada semana para poder difundir este por vía WhatsApp a la comunidad educativa” (OP, I).

“El tema de la competencia comunicativa superbién: tener que explicar, narrar, investigar, reconstruir información y formularla por ellos mismos (...) aprender a enviar una carta a Ikea, aprender a exponer y hablar directamente con el Director Territorial,...exponerse a una cámara de televisión, hacer una exposición pública en el ayuntamiento,... Es complicado” (E, M1)

“Una canción (chirigota) trata la problemática de la escuela. Esta es creada por los y las Alumnas” (OP, I).
“Ampligrup, empieza a diseñar los primeros planos del colegio, utilizando aplicaciones como Planner 5D” (OP, I).

También fue una oportunidad para el aprendizaje activo de valores como la cooperación y la responsabilidad individual y grupal, a través de estrategias de autogestión de los grupos de trabajo.

“Estos grupos se encargan de repartirse un rol para cada miembro del grupo (Supervisor/a, coordinador/a, relaciones públicas, encargado/a de material y moderador/a) para tener una responsabilidad individual, además de firmar un contrato con las normas que han de cumplir los miembros del grupo, como el plan de trabajo que siguen en cada sesión” (OP, I).

“El taller de maqueta lo dinamizan un miembro del Ampligrup y el otro de Patineitors” (GF, A).

Y también de los órganos de gestión, coordinación y difusión del proyecto, como la comisión coordinadora.

“He estado en la comisión coordinadora y he introducido las jornadas explicado qué es el ApS y que ha sido una buena forma de trabajar. He participado en la difusión y he hecho una actividad en las jornadas” (GF, A).

El alumnado fue el verdadero protagonista de su aprendizaje y su voz cobraba fuerza a medida que avanzaba el proyecto. Se convirtieron en investigadores en su propio centro y ello les permitió no sólo realizar una lectura crítica del contexto, sino también plantearse lo que tenían, lo que valoraban y lo que deseaban.

“Cada grupo se dedica a analizar los espacios de la escuela, el mobiliario, las infraestructuras, los ambientes, etc. Al mismo tiempo, hacen una búsqueda sobre lo que les gustaría tener” (OP, I).

“El grupo de Patineitors, se centra en investigar sobre el espacio del patio, para poder mejorarlo y conseguir un espacio co-educativo. El de Aventadors, centra su investigación en los ambientes educativos y mobiliario escolar del centro. El Ampligrup, se centra en la ampliación del colegio, para poder tener más aulas sin tener que quitar espacio al patio” (OP, I).

Ese repensar el espacio físico a través del proyecto movilizó al resto de los docentes que se implicó también pensando alternativas de mejora y posibilidades transformativas del patio.

“En una reunión coordinadora, con los docentes de los otros cursos se decide diseñar una serie de instrumentos/juegos para el patio con el objetivo de transformar este y que, de esta forma, se visibilicen resultados inmediatos del ApS. Se decide utilizar los talleres de los jueves para el diseño y construcción de los juegos. Los talleres se realizaron por grupos formados por alumnos y alumnas de todos los cursos y fueron creados con material reciclado. Por lo tanto, se intenta transformar el patio” (OP, I).

El resto del alumnado y las familias del centro también tuvieron la oportunidad de implicarse en las decisiones sobre cómo organizar los espacios mediante su participación en los talleres de las jornadas.

“Este taller sirve para difundir uno de los resultados del ApS, que es el plano, creado por los alumnos/as y aprobado en el ayuntamiento. Además, se pide a los grupos que pasan por el taller que decidan dónde ubicar los espacios dentro del centro, teniendo en cuenta la legislación vigente” (OP, I).

Se incrementó la confianza en las capacidades de los niños, en las potencialidades del trabajo colaborativo de la comunidad y en las posibilidades transformadoras del proyecto.

“La verdad, me ha aportado que lo que las personas nos proponemos con esfuerzo, trabajo y dedicación se puede llegar a tener. Porque, cuando los niños lo explicaron por primera vez pensé: madre mía... qué tela marinera, aquí hay de todo...una reconstrucción, una ampliación, modificarlo todo. Ellos han sido muy capaces de ir investigando y de saber a dónde ir y, después, conforme lo han hecho. Yo diría que estoy muy contenta de ese tipo de trabajo y que me ha gustado mucho verlos, porque pienso, que como niños han ganado madurez al hacerlo de esta manera” (GF, F).

2. ¿Con quién se comparte la mirada sobre el territorio y se generan espacios colaborativos?

Las familias estuvieron presentes e implicadas en el proyecto de principio a fin. Sin embargo, su voz se tuvo en cuenta de manera desigual a lo largo del desarrollo del proyecto, teniendo más protagonismo al principio, cuando se analizó el territorio mediante mapeo social, fotovoz y rueda socrática (Aguirre et al., 2018) y menos peso en la toma de decisiones sobre el tema del proyecto (las infraestructuras y espacios escolares)

“En la reunión) se propone que se diseñe un proyecto para reformar la escuela, ya que es una preocupación de las familias y en este proyecto se puede “remar todos a una” (OP, I).

Los procesos de negociación democrática del currículum situaron a las familias junto al alumnado y los docentes. En las reuniones en las que se acordaron qué contenidos y objetivos del

currículum era necesario trabajar en el ApS se generó un espacio de colaboración y apertura que contribuyó, sin duda, a estrechar los lazos entre los miembros de la comunidad educativa.

El proyecto tuvo su repercusión en el territorio progresivamente, como una onda expansiva. En primer lugar, se emprendieron acciones para informar e implicar a la propia comunidad educativa: durante el proyecto a través de la web del centro y al finalizarlo a través de las jornadas.

“Para realizar la difusión a nivel de comunidad educativa, es decir, a las personas que forman parte del centro: claustro, alumnado y familias, se dialoga con el alumnado de qué manera se puede hacer. Se opta por una línea del tiempo, en la que se vea reflejado todo el proceso que ha conllevado la realización del proyecto ApS. La línea del tiempo, se crea utilizando una herramienta TIC llamada TIKI-TOKI. Se elabora a partir del diario de los alumnos y alumnas y de la tutora. Finalmente, el alumnado da el visto bueno para la difusión. Los maestros y las maestras deciden publicar esta en la web del centro y difundirla vía WhatsApp” (OP, I).

“Se recuerda a los demás docentes que este proyecto es a nivel de centro, por lo que se puede colaborar entre las aulas. Además, se remarca que cualquier familiar, no solo los del curso que lleva a cabo el proyecto, puede participar, ya que este afecta a toda la comunidad” (OP, I).

“Yo creo que los alumnos han aprendido sobre lo que han trabajado y luego lo han sabido mostrar y explicar en la jornada” (E, M2).

El análisis de los condicionantes institucionales, a pesar de estar muy localizado en el espacio físico de la escuela, porque uno de los problemas era la falta de espacio, provocó que los intereses de la comunidad educativa se proyectaran de puertas hacia afuera. En uno de los aularios la falta de espacio fue el desencadenante para que familias y maestros se movilizaran reclamando espacio al Ayuntamiento y a la Consejería de Educación.

“Este hecho provocó que las familias se implicaran, que hicieran una plataforma, que hicieran reuniones, que protestaran de forma activa. Esto en cierta manera vino muy bien. El tema de la escuela se convirtió en un tema del pueblo” (E, M1).

Ante las trabas y dificultades, el alumnado fue consciente de la cantidad de recursos económicos y materiales que eran necesarios para que el sueño de transformar la escuela se hiciera realidad y pasaron a acción.

“La clase participa en algunos concursos como Inevery Crea, para recaudar fondos, bajo el lema ¿Qué le pedirías a los Reyes Magos para mejorar la educación? Y el concurso de la ONCE, en el cual, con la elaboración de un mural y un eslogan, han de reinventar, alumnos/as y maestros/as sus espacios, herramientas y metodologías, etc., para construir juntos una sociedad más justa e inclusiva” (OP, I).

También se iniciaron acciones con el ayuntamiento para dar a conocer los resultados del proyecto, las propuestas de mejora de la escuela. La Administración local tuvo en cuenta el proyecto y así se puso en valor todo el trabajo del alumnado, maestros y maestras y familias, no solo en relación con el contenido del proyecto, sino en cuanto a la metodología inclusiva y democrática del proyecto que pone en relación los saberes curriculares y las necesidades del territorio. Ello permitió el empoderamiento del alumnado defendiendo el derecho a una educación de calidad, solicitando la construcción de una escuela digna.

A mí me parece perfecta la manera en que los niños del pueblo realmente levantan su voz y nos dicen lo que quieren, y nosotros estamos para escucharlos porque son nuestro futuro” (E, AL).

“(Sobre la asamblea en el ayuntamiento) Pues yo creo que es importante, que les llegue esta forma de trabajar y que conozcan cómo se trabaja y qué se puede conseguir, porque realmente a lo mejor no lo saben. Y entonces es bueno que de vez en cuando también, expliquemos que está muy ligado con el currículum y no son fiestas y otras cosas que no entran dentro del currículum. Yo creo que sí que ha llegado, bajo mi punto de vista” (E, M2).

“Lo presentaron con maquetas y murales y con una explicación. Estaba la alcaldesa, la concejala, el arquitecto...se habló de la viabilidad de todo. Estuvo muy bien, ellos (los niños) estuvieron fantásticos” (GF, F).

Resultó interesante cómo las investigaciones que se hicieron a lo largo del proyecto, permitieron conocer el trabajo de otros centros educativos e inspirarse en referentes visitados o contactados por las redes sociales. La noción de territorio se amplía y la mirada trasciende el espacio físico y se interroga sobre cómo y para qué se organizan otros espacios en otros lugares.

“Aventadors lleva a cabo una investigación sobre ambientes educativos innovadores, para demostrar su utilidad y qué pueden aportar estos a la escuela. También se investiga sobre el colegio de Elche, Princesa de Asturias, el cual utiliza la metodología de ambientes escolares para trabajar en la escuela” (OP, I).

De esta forma el concepto de comunidad y de territorio que comparte un proyecto se amplía y se cohesiona en torno a unos valores comunes, y no tanto en función de la mera proximidad geográfica. El sentido de pertenencia cobra poco a poco una nueva dimensión vinculado a la implicación y la colaboración, más allá de la mera presencialidad.

4. Discusión y conclusiones

Como la literatura ya apuntaba y nuestros resultados confirman, la relación entre escuela y territorio es un aspecto candente y en plena redefinición ante las necesidades emergentes, el enfoque inclusivo e intercultural y la mirada sociocomunitaria a la educación formal. La permeabilidad de la escuela y la demanda de convertirse en agente de cambio social nos lleva a resaltar la participación en los espacios educativos como un elemento clave que hay que aprender a desarrollar y gestionar de forma democrática.

El proyecto ApS desarrollado en esta escuela rural coloca al centro en el mapa de su territorio, la convierte en un asunto comunitario y político, del que todos tienen derecho a opinar y capacidad para transformar. Las familias y alumnado visualizan el proyecto como una oportunidad de repensar la escuela que desean y aportan su mirada y saberes tanto ante los profesionales y expertos como ante las autoridades locales y autonómicas. Esto tiene una implicación clara en la negociación del curriculum como proyecto cultural compartido (Torres, 2011). Las matemáticas, la lengua, la geografía dejan de ser disciplinas inconexas y sin sentido para convertirse en conocimientos vinculados a la realidad propia y necesarios para construir juntos nuevos saberes y ponerlos en acción, dando el protagonismo al alumnado (Bucknall, 2018).

Los espacios escolares, los ambientes educativos, su representación gráfica y sus posibilidades de cambio se sitúan en el núcleo central del currículum y se convierten en materia de investigación, de indagación colaborativa a partir de estrategias comunicativas, visuales y creativas propias de investigadores sociales y de una concepción de aprendizaje situado que se moviliza con la acción (McIntosh, 2011; Bridges y McGee, 2011). Porque no solo se toma la palabra para reivindicar sino también para empoderarse en la toma de decisiones y participar en la transformación.

La transformación pasa por cuestionar las relaciones de poder establecidas y propiciar el liderazgo distribuido, a partir de una cultura colaborativa que permita escuchar las diversas voces y empoderar para la acción a los distintos actores educativos. El reconocimiento de la diversidad implica al mismo tiempo la necesidad de una visión holística e integradora (Trilla, 2009). Supone un pensamiento complejo que es fundamental para la forma de una ciudadanía global intercultural, que entiende el territorio propio abierto a diversas perspectivas, a múltiples soluciones y a una pluralidad de interpretaciones en la lectura del contexto que conectan diversidad y complejidad como resultado de vincularse a un proyecto compartido (Pagani, 2019).

La comunidad educativa de este centro rural se plantea qué tipo de escuela quiere ser y cómo servir así a su comunidad. La cuestión de quién es la escuela y para qué se pone en el punto de mira y comienza a ser parte de un debate colectivo al que da pie el proyecto de aprendizaje-servicio de

reforma de la escuela. Se abre con él la esfera pública y se establece una arena de cuestiones educativas, políticas, éticas y sociales que antes no se daban en el espacio escolar (Kemmis, McTaggart y Nixon, 2014).

En este espacio de diálogo, construcción y movilización del conocimiento, la voz del alumnado se resalta para darle agencia y espacio en la toma de decisiones, desde la detección de necesidades hasta la divulgación del proyecto. Se pone en valor su capacidad de negociar el currículum, repensar el tipo de aprendizajes que quieren y cómo darles cancha, imaginando nuevas funcionalidades, otras competencias, otros usos, otros agentes... en la escuela. Convencidos de que la escuela también es suya y que han de dar un servicio a su comunidad, repensar los edificios, los materiales, los ambientes, desde lo pedagógico, lo estético y lo social, ha convertido la escuela en algo más que una institución ajena, aislada o indiferente, para pasar a ser una escuela arraigada, comprometida y abierta (Soler, 2009).

Esta redefinición del espacio escolar como arena política, espacio de aprendizaje compartido e indagación colaborativa, forma parte de un proceso de democratización de la escuela y su modelo educativo. Tanto la organización y cultura escolar, el currículum como las redes de apoyo naturales, se ponen al servicio de un proyecto de participación ciudadana democrática, que desafía las formas de liderar procesos de cambio, de entender lo académico y de reconocer la pertenencia a la comunidad. La propuesta de aprendizaje de servicio rompe barreras en la participación y el aprendizaje desde una pedagogía para la resistencia transformadora, es decir, atendiendo a problemas de injusticia sistemática y buscando acciones para favorecer una mayor posibilidad de cambio (Cammarota y Fine, 2008).

Transformar la propia escuela desde un proyecto participativo que ha permitido a toda la comunidad repensar su propio territorio, ha sido el primer paso para tomar conciencia de que la inclusión no es un asunto solo de profesionales o solo de la escuela, sino que construir una sociedad más intercultural e inclusiva pasa por transformar nuestro contexto inmediato y nuestros espacios de convivencia y aprendizaje. Los pequeños cambios que crean grandes sinergias, redes colaborativas y compromiso de ciudadanía crítica (Elliott, 2011; Traver, Aguirre y Moliner, 2018).

Financiación

Investigación: “La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) (EDU2015-68004-R) y “Movilización del conocimiento sobre Educación Inclusiva: Roles y Estrategias de los investigadores/formadores en procesos de mejora escolar desde la Investigación-Acción Participativa”, financiado por el Gobierno Autónomo (AICO/2018/066).

Referencias bibliográficas

- Aguirre, A.; Benet, A.; Moliner, O.; Sales, A.; Sanahuja, A. & Traver, J. (2018). *Técnicas para la participación democrática. La formación para la convivencia democrática en los procesos de mejora*. Castellón: Servicios de Publicación Universitat Jaume I. Colección Sapientia. Disponible en <https://bit.ly/34qp7kK>.
- Aguado, T. & Ballesteros, B. (2015). Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del grupo INTER. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. (pp. 99-112.) Madrid: Narcea.
- Bridges, D & McGee, Sh. (2011). Collaborative Inquiry. En J. Higgs, A. Titchen, D. Horsfall and D. Bridges (Eds.), *Creative Spaces for Qualitative Researching*. (213-222). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bucknall, S. (2018). *El alumnado de Primaria como investigador. Elección, voz y participación*. Madrid: Morata.

- Cabanellas, I. & Eslava, C. (2005). Los territorios vitales de la infancia. En I. Cabanellas & C. Eslava (Coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (pp. 27-55). Barcelona: Graó.
- Cabanellas, I.; Eslava, C.; Tejada, M. & Hoyuelos, A. (2005). Territorios posibles en la escuela infantil. En I. Cabanellas & C. Eslava (Coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (pp. 143-180). Barcelona: Graó.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cammarota, J. & Fine, M. (2008). Youth Participatory Action Research: A Pedagogy for Transformational Resistance. En J. Cammarota & M. Fine (Eds.), *Revolutionizing Education. Youth Participatory Action Research in Motion*. (pp.1-12). New York: Routledge.
- Chambers, C.M. & Balanoff, H. (2009). Translating “participation” from North to South: A case against intellectual imperialism in Social Science Research. En D. Kapoor & S. Jordan (Eds.), *Education, Participatory Action Research and Social Change. International Perspectives* (pp. 73-88). New York: Palgrave MacMillan.
- Clapp, E.P. (2018). *La creatividad como proceso participativo y distribuido*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2012) (Comp.). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Dezuanni, M. & Monroy-Hernández, A. (2012). Prosumidores interculturales: creación de medios digitales globales entre jóvenes. *Comunicar*, 38, 59-66. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-06>
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Elliott, J. (2011). Educational Action Research and the Teacher, Congreso Internacional de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica. *Quaderns Digitals.net*, 69. Recuperado de: <https://bit.ly/36MGw95>.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Freire, P (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gale, T. & Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- González, E. A. (2000). Mundialización y glocalización. *Revista Tierra Firme*, vol. XVIII, (70), 257-266. Recuperado de <https://bit.ly/2PQbwOv>.
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9 (1). Recuperado de <https://bit.ly/2RV1cYi>.
- Guba, E. G. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno & A. Pérez (Comps). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148 - 165). Madrid: Akal.
- Gutiérrez, J., Pozo, T., y Fernández, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171 (675), 533-557. Recuperado de <https://bit.ly/2LWfj1X>.
- Jiménez Seco, M. (2014). Los agentes sociales del contexto y su participación en la comunidad educativa. En M. Blanch (Coord.), *Transformando la sociedad desde las aulas* (pp. 39-46). Madrid: Narcea.
- Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido curricular*. México D.F.: D.R. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Kemmis, S.; McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, Sh. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Larrauri, M. (2012). *La educación según John Dewey*. Valencia: Tàndem.
- Lozano, M; Traver, J. A. & Segarra, T. (2018). Responsabilidad educativa para un compromiso ciudadano crítico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (1). DOI: 10.14507/epaa.26.3688.

- Malaguzzi, L. (1996). Diritto all'ambiente, en AA.VV. *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia. Reggio Children.
- McIntosh, P. (2011). Creative and visual methods to facilitate reflection and learning through research. En J. Higgs, A. Titchen, D. Horsfall & D. Bridges (Eds.), *Creative Spaces for Qualitative Researching*. (pp. 87-96). Rotterdam: Sense Publishers.
- McTaggart, R. & Curró, G. (2009). Action Research for Curriculum Internationalization: Education versus Commercialization. En D. Kapoor & S. Jordan (Eds.), *Education, Participatory Action Research and Social Change. International Perspectives* (pp. 89-105). New York: Palgrave MacMillan.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de estudios y experiencias en educación*, 10(19), 107-129. Recuperado de <https://bit.ly/34sxyME>.
- Pagani, C. (2019). *Diversity & Complexity*. New York: Nova Science Publishers.
- Power, K. (2003). Descifrando la globalización. *Huellas. Búsquedas en artes y diseño*, 3, 66-69. Recuperado de <https://bit.ly/36EIQyu>.
- Sales, A.; Traver, J. A., & García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 911-919. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.002>
- Sleeter, Ch. (2018). La transformación del currículo en una sociedad diversa: ¿quién y cómo se decide el currículo? *RELIEVE*, 24(2). DOI: <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13374>
- Shonfeld, M. & Gibson, D. (2019). *Collaborative Learning in a Global World*. Middletown, DE: IAP.
- Soler, J. (2009). Escuela, participación y territorio: algunas reflexiones y una experiencia, En T. Abril et al. *Escuela y territorio. Experiencias desde los centros y desde la comunidad*. (pp. 25-30). Barcelona: Graó.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torres, X. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Traver, J. A., Aguirre, A. & Moliner, L. (2018). Haciendo grupo. Solidaridad y cooperación como base. En J. A. Traver, T. Segarra, M. Lozano & E. Trilles (Eds.), *Pedagogías nómadas en acción. Participación y desarrollo comunitario* (75-98). Barcelona: UOC.
- Traver, J. A, Moliner, O., & Sales, A. (2019). Negociando el curriculum: Aprendizaje-Servicio en la Escuela Incluida. *Alteridad*, 14(2), 195-206. DOI: doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.04
- Trilla, J. (2009). La respuesta del marco escolar frente a las nuevas necesidades de la familia y el educando (pp. 15-24) En T. Abril et al. *Escuela y territorio. Experiencias desde los centros y desde la comunidad*. Barcelona: Graó.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.

Para citar este artículo

Sales, A., Traver, J.A., & Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y curriculum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: 10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03.